مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۱۱ (۱)، ۲۰-۵.

بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی

محمود مهرمحمدی[۱]

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۲/۲۵

چکیده

در این مقاله، نخست به بازشناسی مفهوم تخیل پرداخته شده و معانی گوناگون آن به اجمال مورد بررسی قرار می‌گیرد. این بحث مقدماتی روشن می‌سازد که شناخت مفهوم تخیل به‌عنوان یک ظرفیت انسانی کار ساده‌ای نبوده و باید به‌عنوان یک پروژهٔ ناتمام برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت و خصوصاً سیاست‌گزارانی که به نوآوری و تحول در این عرصهٔ خطیر می‌اندیشند مطرح شود. خصوصاً این‌که باید میان معنای تخیل در کودکی و بزرگسالی و تخیل به‌عنوان یک ظرفیت فکری- ذهنی ممتاز و یک بیماری و عارضهٔ خطرناک تمایز قائل شد. به‌دنبال این مبحث مقدماتی، از منظر ثبوتی دربارهٔ کاربرد تخیل و تجربیات تخیلی کودکان در برنامه‌های درسی و آموزش بحث می‌شود. این موضوع متضمن پذیرش اصل تازه‌ای در طراحی آموزشی است و چگونگی پاسخ‌گو نمودن آموزش به قدرت و ظرفیت تخیل به‌عنوان یک ابزار ذهنی یا یک منبع مغتنم در فرایند یاددهی- یادگیری را در کانون توجه قرار می‌دهد. در بخش بعدی، ظرفیت تخیل در انسان از منظر اثباتی مورد توجه قرار می‌گیرد و ضرورت پرورش آن در نظام‌های تعلیم و تربیت از ابعاد گوناگون مورد بحث واقع می‌شود. از جملهٔ این ابعاد می‌توان به انسان‌شناسی و هستی‌شناسی اسلامی، نقش برنامه درسی در فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوهٔ ذهنی یا "ساختن ذهن"، نقش تخیل در تفکر مفهومی، نسبت گسست‌ناپذیر تخیل با خلاقیت و بالأخره، نسبت تخیل با حل مسئله یا فرایند علمی اشاره کرد. در آخرین بخش مقاله و در مقام جمع‌بندی، علاوه بر تأکید بر مواضع اساسی نویسنده در این زمینه، ضرورت پرداختن به پروژهٔ دیگری جهت شناسایی "قفل‌های ذهنی" در نظام آموزش و پرورش که مهم‌ترین موانع بر سر راه استفاده از تخیل یا پرورش آن می باشد مورد بحث قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: تخیل، برنامه درسی، آموزش، دوره ابتدائی

1- استاد دانشگاه تربیت مدرس - mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

مقدمه

لازم است در درجهٔ نخست دربارهٔ مهم‌ترین مفهوم این نوشتار، یعنی مفهوم تخیل، تأمل نماییم. این مفهوم از جمله با ویژگی‌هایی همچون «فرّار بودن»[1] و «برخورداری از اشکال و معانی متنوع»[2] در منابع تخصصی معرفی شده است. علاوه بر ایگان[3] (۱۹۹۲)، یکی ازفلاسفهٔ هنر معاصر توانسته است حداقل ۱۲ معنا و مفهوم از آن ارائه نماید (اسپارشات[4]، ۱۹۹۰). این در حالی است که به‌گمان نگارنده، وی از معانی مطرح شده در متون و منابع مشرق زمین (به‌ویژه منابع اسلامی) آگاهی نداشته یا از آنها صرف نظر نموده است. با افزودن این معانی ابعاد دیگری از این مفهوم آشکار شده و به همین نسبت پیچیدگی‌های بحث در این زمینه و خصوصاً کاربردهای آموزش و پرورشی آن روشن‌تر خواهد شد.

دوازده معنای مورد اشارهٔ مفهوم تخیل عبارتند از:

- ناظر به موجودات یا پدیده‌هایی که ما به ازاء در عالم واقعی و عینی ندارند (موجودات خیالی)
- ناظر به قابلیت دیدن با چشم ذهن یا شنیدن با گوش ذهن، تصاویر یا اصواتی که گویی در زندگی ما حضور داشته و نقش ایفا می‌کنند (تخیل تهی)
- ناظر به ویژگی اشتغال ذهنی چیز یا واقعه‌ای که با واقعیت تطابق ندارد (خیال پردازی)
- ناظر به تفسیر پدیده‌ها به شکلی بیمارگونه (پارانویید)
- ناظر به خطاهای دید و ادراک که نادرستی آن بر ادراک کننده آشکار است (مفهوم «فانتزیا» در آثار ارسطو)
- ناظر به قابلیت روانی که تمام جاندارانی که قادر به انجام اعمال هدف‌مند (کنش و نه صرفاً واکنش) می‌باشند، از آن برخوردار می‌باشند (مفهوم ارسطویی دیگر)
- ناظر به مجموعهٔ متنوعی از ادراکات حسی در جریان ساختار بخشیدن به دانش خویشتن از جهان که با واقعیت بیرونی منطبق نیست (world- making).
- ناظر به جریان ارائهٔ تبیین و فهم متفاوت و بدیل از نظم حاکم بر پدیده‌ها
- ناظر به قابلیت تصور امور به‌گونه‌ای متفاوت با آن‌چه تجربه شده است (تخیل به معنای ابداع و توان ارائهٔ راه حل‌های غیرمنتظره و سودمند برای انواع و اقسام مسایل)

---

1. elusiveness
2. polymorphousness
3. Egan
4. Sparshott

- ناظر به توان ایجاد حس حضور در موقعیتی که توصیف می‌شود (حضور یا تجربه غایبانه)، منبعی که گویندگان (خطبا) و نویسندگان و شعرا به آن متکی هستند.
- ناظر به قابلیت ادراک آثار هنری که از آن با «ادراک توأم با تخیل»[1] نام برده می شود.
- ناظر به تمام شناخت‌ها و دریافت‌های بشر؛ چرا که به‌زعم بسیاری از شناخت شناسان، شناخت ما متکی به بنیادهای شخصی و نوعی برون فکنی دربارهٔ جهان هستی است (ژان پل سارتر در اثر مشهور خود در زمینهٔ پدیدارشناسی).

اما در مقام جمع‌بندی، از این بحث مقدماتی چند نکته باید مورد تأکید قرار گیرد:

نخست این‌که مفهوم‌شناسی تخیل، پروژه‌ای ناتمام و البته ضروری است که باید به آن همت گمارد. این ظرفیت دارای جلوه‌های گوناگونی است که دامنهٔ آن حوزه‌های روان‌شناسی، منطق، فلسفه، عرفان، هنر و علم را در برمی‌گیرد. کاویدن و آشکار ساختن تمام ابعاد این ظرفیت یا موهبت، نه‌تنها ارزش و جایگاه آن را نزد اصحاب تعلیم و تربیت بیش از پیش مشخص خواهد ساخت، بلکه پیش‌نیاز معرفتی عطف توجه به آن در برنامه‌های درسی و آموزش را تأمین خواهد نمود.

دوم این‌که به‌نظر می‌رسد تمیز میان «تخیل» از یک‌سو و «وهم و خیال»[2] از سوی دیگر، ضرورتی انکارناپذیر است که در پروژهٔ مفهوم‌شناسی باید به آن پرداخت. به‌زعم نگارنده، «تخیل» یک ظرفیت و قابلیت ارجمند روانی، وجود شناختی و معرفت شناختی است؛ در حالی‌که «وهم و خیال» یک امر عارضی و بعضاً یک بیماری است. «وهم و خیال» گریز از واقعیت و عدم توان ادراک آن در مقامی است که چنین ادراکی موضوعیت و مطلوبیت دارد. حال آن‌که "تخیل» فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی (توان‌مندی) یا خلق واقعیت‌های تازه در ساحت‌های گوناگون است. شباهت آن‌ها نباید موجب خلط این دو مقوله با یکدیگر شود، چرا که این خود یک توهم به‌شمار می‌آید. شاید چنین توهمی منشأ غفلت یا بی‌مهری به این ظرفیت ارجمند در طول تاریخ تعلیم و تربیت رسمی در جهان بوده است. بیان دیگر از این نکته را می‌توان در عبارت زیر یافت:

"امروزه الفاظ خیال و خیالی به چیزهایی اطلاق می‌شود که در عالم خارج و نفس‌الأمر مابه‌ازایی ندارد. به‌عبارت دیگر، موجود خیالی موجودی است زاییدهٔ وهم و پندارآدمی و به اصطلاح غیرواقعی. این معنی البته در جای خود غلط نیست؛ ولی منظور از صُور خیالی و عالم خیال چه در نزد حکما و چه در نزد صوفیه- از جمله امام احمد غزالی- چیزی زاییدهٔ پندار آدمی نیست و نباید آن را غیر واقعی پنداشت"

1. imaginative perception
2. hallucination

(پورجوادی، ۱۳۶۵).

نکتهٔ جالب دیگر این‌که به‌نظر می‌رسد بتوان گفت در دوران کودکی ظرفیت عارضی «وهم و خیال» است که غلبه داشته و می‌تواند (یا باید) به‌عنوان یک واقعیت مورد توجه و استفادهٔ برنامه‌ریزان و مربیان قرار گیرد. چرا که در این سنین وهم و خیال یا عدم توان تمیز میان امر واقعی و امر خیالی یا امر خیالی را واقعی پنداشتن، ظرفیتی مثبت و سازنده است نه بیمارگونه. این اتفاق در بزرگسالی است که تبدیل به مسئله شده و موجب نگرانی است. بنابراین، در این وهله از تعلیم و تربیت باید به دنبال پرورش قوهٔ تخیل بود که همان‌گونه که اشاره شد، معرّف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت‌های محسوس و ملموس است، نه عدم توان تمیز میان امر واقعی و غیر واقعی. اما در مراحل بالاتر رشد (نوجوانی و بزرگسالی) قدرت و ظرفیت "تخیل» در عرصهٔ وجود آدمی امکان عرض اندام پیدا می‌کند. لیکن «وهم و خیال» دورهٔ کودکی، خود معبر و گذرگاهی برای نیل به ظرفیت والای «تخیل» در دوره‌های بعدی است.

بالأخره تخیل و نسبت آن با خلاقیت باید در این پروژه مورد واکاوی قرار گیرد. در برخی تعاریف ارائه شده از تخیل، تمایزی را نمی‌توان میان تخیل و خلاقیت قائل شد و این دو آنجا به هم نزدیک می‌شوندکه در واقع مرزی میان آن‌ها نمی‌توان ترسیم کرد. اما به‌طور کلی و اجمالی می‌توان پیشنهاد نمود که تخیل، متعلق به مرحلهٔ تصور آن‌چه ما به ازاء عینی ندارد است؛ حال آن‌که خلاقیت به مرحلهٔ تحقق یا خلق آن‌چه تصور شده مربوط می‌باشد. بدین ترتیب، تخیل منهای خلاقیت قابل طرح بوده و خلاقیت منهای تخیل قابل وصف نیست.

نظریهٔ «ذهن پرورش یافته» (ایگان، ۱۹۹۷) را می‌توان به‌عنوان مبنای نظری مناسب برای عطف توجه به ظرفیت تخیل مورد استفاده قرار داد. وی در این نظریه، که متأسفانه در جامعهٔ تعلیم و تربیت ما ناشناخته مانده و تحت‌الشعاع نظریهٔ غالب یعنی نظریهٔ پیاژه است[1]،مراحل پرورش ذهن و توانمندی‌های آن‌را به شکل متفاوتی تبیین نموده و در این تبیین، برای تخیل در دورهٔ کودکی و به‌تبع آن، دوره‌های بعدی، جایگاه ویژه‌ای قائل می‌شود.

1- در همین راستا، نگارنده در فضای متفاوتی سخن از «پیاژه زدایی» از ساحت تفکر و عمل در تعلیم و تربیت ایران نموده است. جرا که نظریهٔ پیاژه مانع از ورود اندیشه‌ها و نظریه‌های بدیل شده است.

او تصریح می‌نماید که گرچه در هر یک از مراحل پنج گانهٔ تحول «ابزارهای شناختی»[1] انسان متفاوت است (و همین تفاوت مبنای تمایز میان مراحل تحول است)، لیکن در نیل به مراحل بالاتر و توانمندی‌های بعدی، ذهن از تمسک به ابزارهای شناختی مراحل ماقبل، مانند تخیل، بی‌نیاز نمی‌شود. وی چنین تصوری را به‌همان اندازه نابجا و نادرست می‌داند که گفته شود یک جامعهٔ بی‌سواد پس از آشنا شدن با خواندن و نوشتن، استفاده از وسایل برقراری ارتباط شفاهی که متعلق به مرحلهٔ قبلی بوده است را کنار می‌گذارد. مراحل پنج‌گانهٔ تحول قابلیت‌های ذهن و ابزارهای شناختی در این نظریه با عبارات زیر معرفی شده‌اند:

- فهم بدنی (تنی) یا ماقبل زبانی[2] که محصول کاربرد بدن و حواس بوده و متعلق به سنین صفر تا حدود دو سالگی است.
- فهم اسطوره‌ای[3] که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکاء به داستان و شعر (وزن و قافیه) بوده و متعلق به سنین دو تا حدود هشت سالگی است.
- فهم عاشقانه[4] که محصول کاربرد زبان مکتوب بوده و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده سالگی است.
- فهم فلسفی[5] که محصول اتکاء به انتزاعیات و نظریه بوده و متعلق به سنین حدود پانزده سالگی به بعد است.
- فهم منعطف و موقت[6] که محصول اتکاء به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است.

طبق تعریف ارائه شده از هر یک از سطوح یادشده، تخیل ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های «فهم اسطوره‌ای» و «فهم عاشقانه» است و در دوره‌های بعد همراه با ظرفیت‌ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد.

1. cognitive tools
2. somatic understanding
3. mythic understanding
4. romantic understanding
5. philosophic understanding
6. ironic understanding

تخیل کودکی و نقش آن در طراحی آموزشی برای دورهٔ کودکی

در این بخش، نگاه به ظرفیت تخیل، نگاهی ثبوتی است. بدین معنا که به آن، به‌عنوان ظرفیتی بالفعل و دایر نگریسته می‌شود و در خصوص چگونگی بهره‌برداری از آن یا پاسخ‌گو کردن فرایند یاددهی-یادگیری نسبت به آن، و نه رشد و پرورش آن، از طریق برنامه‌های درسی و فرایند آموزش بحث می‌شود. این‌که «آموزش را از آنجا آغاز نماییم که دانش‌آموزان قرار دارند»[1]، یا «آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه پیشاپیش می‌دانند»[2] به‌عنوان یک اصل در تعلیم و تربیت مطرح شده و نظریه‌های طیف وسیعی از صاحب‌نظران بر آن استوار گشته است. از این میان می‌توان به اسپنسر، هربارت، دیویی و آزوبل اشاره نمود. تأکید بر این گزاره تا بدان جا امتداد یافته است که شاید بتوان از آن به‌عنوان یک اصل اول و غیر قابل تردید در تعلیم و تربیت مترقی در جهان امروز نام برد.

لیکن سؤال اساسی اینجاست که «دانش‌آموزان، به‌ویژه کودکان، کجا قرار دارند؟» یا «چه چیزهایی را می‌دانند؟». دشواری‌ها از نوع پاسخ به این سؤال آغاز می‌شود. به‌نظر می‌رسد دست‌کم بتوان دو تفسیر یا پاسخ ارائه کرد. یکی این‌که «قرارگاه» کودکان تجربیات محسوس، ملموس و عینی آن‌هاست و طبعاً تدابیر آموزشی باید از طریق تکیه صرف بر آن‌ها موفقیت در یادگیری‌های بعدی را تضمین نماید. دیگر این‌که «قرارگاه» کودکان بسیار فراتر این حد بوده و طیران ذهن پویای آن‌ها عالم خیال و تجربیات تخیلی را نیز در بر می‌گیرد.

تفسیر رایج از این اصل در برنامه‌ریزی درسی و آموزش کودکان البته تفسیر نخست است. بنابراین، ویژگی خیال‌پردازی ذهن کودکان یا به‌عبارت دقیق‌تر، «خیال انگیختگی آنان»[3] و دستاوردهای مغتنمی که این پدیده در تعیین «قرارگاه» یا «تکیه گاه» برای آموزش می‌تواند داشته باشد مورد غفلت قرار گرفته است. در حقیقت، برنامه‌ریزان و مربیان به تصور این‌که این ویژگی ذهن کودک عارضی و گذراست و کاربرد ویژه‌ای در تعلیم و تربیت ندارد، عملاً گویی به زوال تدریجی آن و حاکمیت عقل و منطق در قلمرو فعل و انفعالات ذهنی کودک دل بسته‌اند تا برنامه‌های درسی و آموزش هر چه بیشتر مبنای عینی، شفاف و مستند پیدا کنند.

1. starting from where the students are
2. starting from what the students know
3. imagination-based motivation

این مقاله با الهام از مباحث ایگان (۲۰۰۳) بر اصالت و اعتبا ر تفسیر دوم از اصل یادشده (که در عین حال نافی تفسیر نخست نیست) مبتنی است. ایگان اظهار می‌دارد که این اصل نیز می‌تواند (یا باید) مورد توجه باشد:

"آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه کودکان می‌توانند تصور کنند"

بدین ترتیب، عنصر تخیل را از عناصر مهم در شناخت «قرارگاه» یا «تکیه‌گاه» توسعهٔ تجربیات کودک به‌شمار آورده و بر آن به‌عنوان قابلیت و استعدادی پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی تأکید می‌نماید. چنین تفسیری از «قرارگاه» می‌تواند منشأ رفع محدودیت‌ها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دورهٔ کودکی گردد. پیش از آن‌که به این تحولات اشاره شود، تذکر این نکته لازم است که تقدم یا پیش‌نیاز بودن تجربه‌های حسی در یادگیری‌های متکی به تخیل البته قابل انکار نیست چرا که تجربهٔ حسی مبدأ تمام تجربیات دیگر و از جمله تجربه‌های تخیلی دانسته شده است (آیزنر[1]، ۱۹۹۸: ۱۱۷). آنچه مورد تردید است اندوختهٔ مفهومی یا دانش مبتنی بر تجربه حسی کودکان به‌عنوان مقدمه یا پیش‌نیاز است.

برخی از مهم‌ترین تحولات یادگیری بر اساس باور به قدرت تخیل به‌عنوان قرارگاه ذهنی کودکان عبارتند از:

- امکان یادگیری و جهش تخیلی[2] به جای اتکاء صرف به یادگیری از طریق اتصال و تداعی منطقی[3]
- امکان استفاده از ظرفیت تخیل به‌عنوان یک ابزار برای رسیدن به مقاصد یا اهداف بعدی یادگیری. به دیگر سخن، توجه به این ظرفیت می‌تواند مبنای یک نظرگاه تازه در زمینهٔ دانش پیش‌نیاز، در کنار آنچه سایر نظریه‌پردازان (مانند برونر، گانیه، پیاژه) مطرح کرده‌اند باشد (برای آگاهی بیشتر با طیف دیدگاه‌های مطرح شده در این زمینه مراجعه شود به: رابینوویتز و شوبرت[4]، ۱۹۸۹). جالب این‌که ایگان نیز با توجه به جایگاهی که برای ظرفیت تخیل کودکان قائل است، در برابر نظریهٔ «افق‌های وسعت یابنده» در باب دانش پیش‌نیاز از این نظریه دفاع می‌کند که می‌توان از دورترین و غیرمحسوس‌ترین محیط‌ها (محیط‌های قابل تخیل) آغاز نمود و رفته‌رفته به محیط‌های آشنا و ملموس نزدیک شد (ایگان، ۱۹۸۳).
- پذیرش قابلیت تفکر یا پردازش انتزاعی ذهن کودکان. بدین معنا که عدم استفاده کودکان از واژگان و کلمات انتزاعی به‌مثابه عدم امکان بهره‌گیری آنان از انتزاعیات (تفکر انتزاعی) تفسیر

---

1. Eisner
2. metaphoric or imaginative leap
3. logical association
4. Robinowitz and Schubert

نشود (ایگان، مقالهٔ «هنرها به‌مثابه مبانی تعلیم و تربیت»، در وب‌سایت شخصی). برخی از محققان حتی بر «تقدم» انتزاعیات در درک و فهم تأکید نموده و بر این باورند که فهم امور عینی در کودکان به پاره‌ای عناصر انتزاعی، البته از نوع عاطفی[1] مانند ترس، شجاعت، زشت، زیبا، امنیت، ناامنی، فداکاری، خودخواهی، وابسته است (هایک[2]، ۱۹۷۰). ایگان در دفاع از این مدعا این‌گونه توضیح می‌دهد:

"اگر قصهٔ رابین‌هود را برای یک کودک تعریف کنید، فرض را بر این می‌گذارید که او رابطهٔ میان مفاهیم انتزاعی مانند ستم، انزجار و شورش را درک می‌کند. گرچه آن‌ها ممکن است با این واژه‌ها آشنا نباشند یا نتوانند آن‌ها را تعریف کنند، لیکن این مفاهیم در چارچوب داستان برایشان معنی‌دار است و اگر فهمی از این روابط عاطفی حاصل نمی‌شد، کل داستان برای آن‌ها بی‌معنا بود" (همان).

سخن پایانی این بخش این‌که هم‌نوا با ایگان می‌توان از این مدعا دفاع نمود که انسان‌ها در کنار ابزارهای اصلی که با استفاده از آن‌ها به حیات ذهنی خود سامان می‌دهند، ابزارهای ذهنی یا سرمایه‌های ذهنی دیگری هم دارند که با تکیه به آن‌ها در فرایند تعلیم و تربیت، عمق و غنای برتری از تجربیات در دسترس قرار گرفته و طیف وسیع‌تری از معانی به تملک فرد در می‌آیند (ایگان، ۲۰۰۶). تخیل قطعاً یکی از این ابزارها یا سرمایه‌هاست.

جایگاه تخیل کودکی در حیات انسان و اقتضائات آن برای برنامه‌های درسی دورهٔ کودکی

در این بخش، نگاه به مقول، تخیل، نگاهی اثباتی است. بدین معنا که این ظرفیت باید موضوع پاسبانی، پرورش و رشد قرار گیرد[3] تا زمینهٔ دستیابی به حیات پویاتر، مولدتر، رضایت بخش‌تر و توام با شادابی و موفقیت بیشتر برای دانش آموزان فراهم شود. به دیگر سخن، استفاده از تخیل به‌عنوان یک سرمایهٔ بالقوهٔ انسانی مطرح است که پرورش یا زمینه‌سازی برای شکوفایی آن باید از جمله اهداف تعلیم و تربیت درتمام دوره‌های تحصیلی باشد و برنامه‌های درسی باید به پرورش این استعداد ویژهٔ آدمی اهتمام ورزد. اکنون دلایل توجیه کنندهٔ این مدعا یا حکمت این حکم تعلیم و تربیتی را به اختصار بررسی می‌نماییم.

نخست این‌که عالم خیال یا مثال، عالم واسط میان عوالم حس از یک سو وعقل/ معنا از سوی دیگر است. شناسایی و تأکید بر این ساحت از وجود و هستی و دلالت‌های معرفتی آن (حلقهٔ وصل این تبیین

---

1. affective abstractions
2. Hayek
3. Education of imagination

هستی‌شناختی به تعلیم و تربیت) جزء شاهکارهای فلاسفه و عرفای مسلمان (مانند ملاصدرا، خواجه نصیرالدین طوسی، سهروردی، ابن عربی، ابن سینا و فارابی) است. توجه به عالم خیال از حیث وجودی و تأکید بر پرورش ظرفیت خیال در انسان از نظر معرفتی، به‌رغم تفاوت‌هایی که در تبیین آن نزد حکمای اسلامی وجود دارد، وجه مشترک آنان است که در آراء فلاسفه مغرب زمین غایب است (علم الهدی، ۱۳۸۶).

به‌عنوان نمونه، می‌توان به دیدگاه ابن‌عربی که بدون شک از مشاهیر عرفان اسلامی‌است و در مباحث وجودشناسی و معرفت‌شناسی او خیال از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است اشاره نمود. به‌نظر وی، «قوهٔ خیال» چیزی است که خداوند به انسان عطا کرده تا بتواند بدان وسیله با تحول و تطور مدام و ایجاد صورت‌های ادراکی، به ورای دنیای محدود و مسدود تعقل برود و راه معرفت حقایق به روی خود بگشاید. در عرفان شیخ اکبر (محی‌الدین ابن‌عربی)، خیال از چنان نقش محوری و اساسی برخوردار است که با حذف آن، سامان وجودشناسی و معرفت‌شناسی او به‌هم می‌ریزد (حکمت، ۱۳۷۰: ۲۳۶). این بدان جهت است که ابن‌عربی به‌لحاظ وجودی به عالمی قائل است که واسطه و برزخ میان خدا و عالم محسوس است (عالم خیال) و به‌لحاظ معرفتی نیز قائل به وجود قوه‌ای به‌نام «قوهٔ خیال» در درون انسان می‌باشد که به‌واسطهٔ آن، دستیابی به «سرزمین حقیقت» (یا همان خیال منفصل) امکان‌پذیر می‌شود (حکمت، ۱۳۷۰: ۲۳۸).

در همین راستا، برای تخیل در برخی قرائت‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن در نظام‌های آموزشی دارای جهت‌گیری اسلامی مورد تأکید قرار گرفته است. این از آن‌روست که تخیل ظرفیت والایی شناخته شده که به کمک آن، انسان می‌تواند به کشف معنا و دریافت باطن و حقیقت پدیده‌ها، به‌جای ادراک حسی صرف، نایل شود. به‌عبارت دیگر، توجه به وجه آیه‌ای پدیده‌ها در هستی‌شناسی اسلامی، کسب معرفت در حوزه‌های گوناگون، دانش‌آموز را در جهت نیل به سعهٔ وجودی بیشتر یاری رسانده و موجب می‌شود او در مسیر طی مدارج توحید اثباتی (قوس صعودی در تربیت) حرکت کند (علم الهدی، ۱۳۸۶).

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که توجه به این ساحت وجودی یا ظرفیت در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر مبانی اسلامی شرط پاسداشت یک ره‌آورد ممتاز انسان‌شناختی، هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در اندیشهٔ اسلامی‌است.

دومین نکته یا دفاعیهٔ قابل ذکر این‌که تعلیم و تربیت به‌عنوان یک ابزار فعلیت بخش به پتانسیل‌های ذهنی مطرح است (برنشتاین[1]، ۱۹۷۱). آیزنر (۱۹۹۸) نیز با دستکاری در این عبارت برنشتاین، «برنامه درسی را یک فرایند سازندهٔ ذهن» معرفی می‌کند. به دیگر سخن، اگر برنامه‌های درسی یا جریان تعلیم و تربیت از فعلیت بخشیدن به هر بُعدی از ظرفیت‌های ذهن غفلت کنند، آن ظرفیت دچار زوال یا محدودیت شده و در نتیجه محرومیت‌های فراوانی متوجه حیات انسانی در مقیاس فردی و اجتماعی خواهد شد. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت موجب ساخت و پرداخت ویژه‌ای از ذهن و انسان می‌گردد. اگر قدرت تخیل را یکی از ظرفیت‌های غیر قابل انکار و ممتاز ذهنی به‌شمار آوریم، آن‌گاه می‌توان نتیجه گرفت که حیات انسان منهای بُعد تخیلی از عمق و غنای کافی برخوردار نبوده و دسترسی به برخی معانی بدون اتکاء به این ظرفیت غیرممکن می‌شود و می‌توان مدعی شد که یکی از مصادیق مهم (فرایندی) برنامه درسی مغفول[2] شکل می‌گیرد (آیزنر، ۱۹۹۴). به دیگر سخن، تخیل دستمایه و پشتوانهٔ برقراری ارتباط بده و بستان معنایی با بسیاری از اشکال غیرمتعارف (غیرکلامی و غیر ریاضی) بازنمایی دانش یا اشکال هنری و زیبا شناختی است. برقراری این رابطه به شکل جامع لازمهٔ «سواد» به‌معنای موسع آن دانسته شده است (آیزنر، ۱۹۹۸).

سومین موضوع حایز اهمیت در دفاع از چرایی اولویت پرورش تخیل در نظام تعلیم و تربیت، نسبت تخیل با «تفکر مفهومی»[3] است. غنای تفکر مفهومی متأثر از غنای «محتوای ادراکی» است. از این غنای ادراکی با عنوان «ادراک توأم با تخیل»[4] نام برده می‌شود که به‌معنای دیدن آنچه دیگران در پدیده‌ها نمی‌بینند است. این یعنی برخورداری از ظرفیتِ به‌گونه‌ای دیگر ادراک کردن پدیده‌ها، دریافت تمام ظرایف و دقایق مستتر در آن‌ها یا جنبه‌های یگانه و منحصر به فردی که می‌توان در هر پدیده‌ای شناسایی کرد. میان این نوع دریافت و ادراک با دریافت و ادراک سطحی که دیویی آن‌را «بازشناسی» نام می‌نهد تفاوت بسیار زیاد است (دیویی[5]، ۱۹۳۴). به‌زعم او، تفاوت اساسی میان «ادراک» و «بازشناسی» وجود دارد تا آنجا که او «بازشناسی» را چیزی جز «ادراک نافرجام» نمی‌پندارد. پرکینز[6] (۱۹۹۴) نیز آنگاه که از «چشم هوشمند» سخن به‌میان می‌آورد، به ظرفیت ذهنی «ادراک کامل» توجه دارد که به‌نظر وی از دسترس انسان‌های عادی به دور است و نیازمند اقدامات تربیتی و پرورشی است. وی در این راستا عطف توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی، با رویکرد ادراکی، را چاره‌ساز می‌داند. عبارت زیر هم تایید دیگری است

1. Bernstein
2. Null
3. conceptual thinking
4. imaginative perception
5. Dewey
6. Perkins

بر نسبت میان تخیل و تربیت هنری با اذعان به برخورداری هنرمند از ظرفیت خیال ممتاز و برجسته و قابلیت دستیابی به حقایق برتر و اعلی که از یک منظر اسلامی بیان شده است:

"خیال بعضی افراد به مرتبه صفا و درجه تجرد رسیده و آینه ای است برای مراتب برتر...گاهی خیال هنرمند به درجه تجرد و صفا می‌رسد و صوری که در نفس او متمثل و متجسد می شود تمثیل حقایق برترو اعلی می گردد" (اعوانی، ۱۳۷۵: ۳۶۶).

چهارمین مقولهٔ قابل استناد در این زمینه به نسبت گسست‌ناپذیر و ارتباط تنگاتنگ تخیل با خلاقیت باز می‌گردد که در مقدمه نیز مورد اشاره قرار گرفت. خلاقیت بدون تردید به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان امروز مطرح است و دارای نقش ویژه‌ای در ارتقاء کیفیت زیست بشر می‌باشد. توجه به این هدف از دیگر دلایلی است که بر پایهٔ آن می‌توان به جایگاه حقیقی ظرفیت تخیل در نظام‌های تعلیم و تربیت پی برد. بی‌جهت نیست که تخیل «واسطهٔ جادویی میان فکر و وجود» دانسته شده است (کوایره، ۱۹۵۵). این ظرفیت به‌ویژه در «تربیت تکنوژیک» که طبق تعریف معطوف به پرورش قوهٔ ابداع و خلق است فوق العاده حایز اهمیت است. به دیگر سخن، تخیل گذرگاهی است برای تعریف ذهنی واقعیت‌های جدید که بدون واسطهٔ عنصر خیال هرگز به واقعیت عینی تبدیل نمی‌شود.

پنجمین و آخرین موضوعی که در جهت دفاع از ضرورت پرورش ظرفیت تخیل در این نوشتار مورد توجه قرار می‌گیرد، نسبت تخیل با مقولهٔ نگارش خلاق است که گرچه با مقوله‌های دوم و چهارم بدون ارتباط نیست، اما شایستهٔ توجه مستقل است. این شایستگی به‌ویژه از آن جهت است که نگارش خلاق زیربنایی‌ترین قابلیت در انجام پژوهش با اتکاء به پارادایم غیرمتعارف یعنی پارادایم پژوهشی کیفی یا تفسیری است. رویکردهای پژوهشی مبتنی بر انگاره‌های معرفت‌شناختی غیراثباتی و هماهنگ با آموزه‌های معرفت‌شناختی قایل به تکثر و عدم قطعیت در شناخت (مانند انگارهٔ پدیدارشناختی و مابعد ساختارگرایی[1]) که حیات تازه‌ای را به عرصهٔ پژوهش و دانش تعلیم و تربیت دمیده‌اند (شورت[2]، ۱۹۹۱). وجه اشتراک ابزاری این دسته از پژوهش ها استفاده از زبان مجازی و تخیلی توسط پژوهش‌گر در تلاش برای انتقال مفهوم و معناست. این زبان همان زبان «غیر گزاره‌ای»[3] است که زبان متکی به خیال و غیرمقید به پدیده‌های عینی و بیرونی[4] است. بنابراین، این زبان را پژوهش‌گر «خلق»[5] می‌کند و با خلق این زبان، توأمان

1. Post-structuralism
2. Short
3. Non-propositional
4. Non-discursive
5. render

احساس و شناخت (یا شناخت همراه با احساس[1]) را به مخاطبان منتقل می‌سازد. از جملهٔ این رویکردهای پژوهشی که در سال‌های اخیر مورد توجه بیشتر قرارگرفته و در سطح گسترده‌تری به‌کار گرفته می‌شود می‌توان از پژوهش روایی یا حکایی[2] (شورت، ۱۹۹۱) و پژوهش هنر بنیاد[3] مبتنی بر نقد تربیتی[4] (آیزنر، ۱۹۹۱) نام برد. به باور بسیاری از صاحب‌نظران ظرفیت این نوع نگارش در بسیاری از افراد وجود دارد و بایستی پرورش آن مورد اهتمام قرار گیرد. لیکن در فرایندهای تربیتی مرسوم و قواعد و هنجارهای متداول در نظام‌های تعلیم و تربیت سرکوب گشته و فرصت بروز و ظهور پیدا نمی‌کنند. این وضعیت دوگانه، یعنی پتانسیل و ظرفیت اولیهٔ خلق چنین آثار ونوشته‌هایی از یک‌سو و مانع تراشی در برابر آن از سوی دیگر، می‌تواند به‌نوعی «روان‌پریشی معرفت‌شناختی»[5] (آیزنر، ۱۹۹۱) منجر شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

می‌توان با هری برودی[6] (۱۹۸۷) در این برداشت که مدارس عمدهٔ توجه خویش را به عملیات عقلانی ذهن، به‌ویژه عملیات کسب واقعیت‌ها و نیز عملیات حل مسئله از طریق تفکر فرضیه‌ای- قیاسی معطوف نموده‌اند همراه شد و هم‌صدا با او غفلت نسبت به تخیل را که به‌زعم او «جوهر آزادی انسان است»[7] (۱۹۸۷) مورد نکوهش قرار داد. به‌زعم نگارنده، این گزاره را باید این‌گونه تفسیر نمود که رجوع یا اتکاء به تخیل به‌منزلهٔ آزادسازی ظرفیت‌های انسانی به‌طور همه‌جانبه و تمام و کمال یا بهره‌مندی از تمام ظرفیت‌های بالقوهٔ انسانی در جریان تعلیم و تربیت است. در نتیجهٔ این آزاد شدن، آزادی از قید و بند تمام داشته‌ها و اندوخته‌های ذهنی، فکری و علمی از یک سو و قید و بندهای عینی در تمام ابعاد زیست انسان (زیست فردی، اجتماعی و...) اتفاق می‌افتد که خود مقدمهٔ دستیابی به مرزهای تازه در هر دو ساحت است. حال می‌توان حکمت این سخن انشتین را که گفته است «تخیل از دانش مهم‌تر است» نیز به نیکویی درک کرد.

اکنون و در مقام نتیجه‌گیری به‌جاست از زاویه‌ای دیگر به این بحث پرداخت که تأکید بر دورهٔ ابتدایی یا کودکی برای استفاده از ظرفیت تخیل و پرورش آن از چه توجیهی برخوردار است. همچنان که در

---

1. Feelingful cognition
2. narrative
3. Art-based
4. Educational criticism
5. Epistemological schizophrenia
6. Broudi
7. Imagination is the essence of freedom

بخش‌های پیشین آمد، به باور نگارنده در این سنین پتانسیل‌های فراوانی (هرچند از جنس وهم و خیال) و عدم توانایی تمیز ارادی میان امر واقع و امر غیرواقع وجود دارد که باید از آن حداکثر استفاده را به‌عمل آورد. برنامه‌های درسی و فرایند آموزش اگر به این پتانسیل بها ندهند، و البته اگر آن‌را به شکل صحیح هدایت و تعدیل نیز ننمایند (یانگ[1]، ۲۰۰۳: ۱۷)، امکان دوام و بقاء آن در فرد و در نتیجه توجه به آن در سطوح بعدی آموزش به‌عنوان یک ظرفیت والای ذهنی به شدت کاهش می‌یابد. نباید اجازه داد این ظرفیت کودکی در سایهٔ اندیشهٔ حاکم بر برنامه درسی، یعنی تأکید بر عینیات، محسوسات، واقعیات، معقولات و حاکمیت منطق علمی، دچار غبار غربت و مهجوریت شده و شفافیت و درخشندگی خود را از دست بدهد. باید کوشید تا تخیل کودکی به تخیل بزرگسالی تحول یابد.

بنابراین، غرض این نیست که کودک در کودکی خود باقی بماند و درجا بزند. نگاه نگارنده به نظام آموزشی البته یک نگاه رمانتیک نیست. به‌عبارت دیگر، برای آنچه «معصومیت» در دورهٔ کودکی نامیده شده است و به‌قول بلیک[2] تخیل یکی از عناصر برجسته آن است، باید به‌نوعی چاره‌اندیشی شود که زمینهٔ تبدیل آن به «معصومیت نوین» و نظام‌دار (خسرو نژاد، ۱۳۸۱) فراهم شود. اما پاسبانی و پاسداری از درآمیختن امر غیرواقع با واقعیت‌ها در دوران کودکی است که می‌تواند نویدبخش دستیابی به تخیل«پخته و سخته» در مراحل بعدی یعنی توان و ظرفیت ذهنی درک و دریافت حقایق و معانی غیرمحسوس و غیرملموس شود. وگر نه با نگاه افلاطونی، در کودکی هیچ ویژگی ارجمند انسانی یافت نمی‌شود که شایستهٔ پاسداری و پاسبانی باشد. چون ظرفیت دیگری به‌جز عقل بر وجود انسان حاکم است، چیزی که قابل صیانت و پاسداشت باشد نمی‌توان سراغ گرفت!!

بر این اساس، تعلیم و تربیت کودکی اگر بخواهد به بالندگی فرهنگ و تمدن بشری یاری رساند، لاجرم باید در چارچوب سازه‌ای از کودکی عمل نماید که پاسداشت و پرورش تخیل جزء مهمی از آن است؛ در غیر این صورت، باید در انتظار سرنوشتی نشست که به سراغ تمدن‌های زوال یافته در تاریخ بشر آمده است. برونوسکی در اثر مشهور خود با عنوان «عروج انسان»، تحلیل جالبی ارائه می‌کند که توجه به آن خالی از فایده نیست:

"شک نیست که تمدن‌های بزرگ وجود داشته‌اند. من کیستم که تمدن‌های مصر، چین و هند یا حتی اروپا در قرون وسطی را تحقیر کنم. با وجود این [می‌توانم ادعا کنم] که آن‌ها از این آزمون سربلند بیرون نیامدند، یعنی آزادی قوهٔ تخیل جوانان را محدود کردند."

---

1. Young
2. Blake

بحث پایانی این نوشتار به ارائهٔ طریق برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی اختصاص دارد. حقیقت این است که نظام آموزشی و برنامه‌های درسی به‌طور صریح و ضمنی غل و زنجیرهایی بر ذهن دانش‌آموزان می‌زنند که تنها با شکستن آن‌ها ذهن آزاد شده و به پرواز در می‌آید. شاید پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، به‌ویژه با تبیینی شبیه تبیین فریره را بتوان شاه بیت راهبردهای ناظر به ایجاد تحول در شرایط کنونی (وجه اثباتی) معرفی کرد (فریره[1]، ۱۹۷۰). نویسنده‌ای نیز از تعبیر زیبای «قفل ذهنی» استفاده نموده و از ده قفل ذهنی یا ده باور غلط ذهنی که به‌تدریج در ذهن و ضمیر دانش‌آموزان جاسازی می‌شوند نام می‌برد (ون اوچ[2]، ۱۹۸۳). اکنون ضمن مرور بر این ده مورد که در جای خود روشنگر است، تأکید می‌نمایم که شناسایی به‌اصطلاح «قفل‌های ذهنی» در نظام‌های آموزشی مختلف در عین مشابهت می‌تواند تفاوت‌هایی نیز داشته باشد و بدین ترتیب شناخت آن‌ها در نظام آموزشی ما به‌ویژه در ارتباط با برنامه‌های درسی و آموزش پروژهٔ دیگری است که باید به آن اهتمام ورزید. با باز کردن این قفل‌های ذهنی از ذهن و ضمیر دانش‌آموزان از طریق بازنگری در بسیاری از سازوکارهای رایج تعلیم و تربیتی است که ظرفیت‌های بالقوه و والای ذهن انسانی فرصت بروز و ظهور یافته و از جمله ظرفیت تخیل امکان بالندگی و عروج می‌یابد.

- کیش پاسخ صحیح واحد برای هر مسئله (The right answer)
- اصرار بر آشکارسازی اشتباهات دانش‌آموزان و به‌رخ کشیدن آن‌ها (That's not right)
- تأکید بر پیروی از قواعد (Follow the rules)
- تأکید بر نگاه کاربردی به امور و موقعیت‌ها (Be practical)
- تأکید بر پرهیز از رویارویی با امور مبهم و غیرشفاف (Avoid ambiguity)
- اشتباه کردن به‌منزلهٔ ارتکاب خلاف است (To err is wrong)
- بازی فعالیتی فاقد ارزش و اهمیت است (Play is frivolous)
- من نباید به این حوزه وارد شوم، کار من نیست (That's not my area)
- از این‌که نزد دیگران احمق جلوه کنی بپرهیز (Don't be foolish)
- من که از خلاقیت بهره‌ای نبرده‌ام (I'm not creative)

1. Freire
2. Von Oech

منابع

اعوانی، غلامرضا (۱۳۷۵). حکمت هنر معنوی، تهران: انتشارات گروس.

حکمت، نصرالله (۱۳۷۰). *حکمت و هنر در عرفان ابن عربی: عشق، زیبائی و حیرت*. تهران: فرهنگستان هنر

پورجوادی، نصرالله (۱۳۶۵). عالم خیال از نظر احمد غزالی، شماره ۸.

خسرو نژاد، مرتضی (۱۳۸۱). *معصومیت و تجربه در ادبیات کودک*. رسالهٔ دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶). *فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام*. مؤسسهٔ پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (طرح پژوهشی مربوط به سند ملی آموزش و پرورش)

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: *Knowledge and Control*. M.F. Young (Ed.), London: Collier- Macmillan

Broudy, H.S. (1987) *The role of Imagery in Learning*. Getty Education Institute for the Arts. Occasional paper.

Dewey. (1934). *Art as Experience*. N.Y.: Minton, Balch

Egan, K. (1983). Children's Path to Reality from Fantasy: Contrary Thoughts about Curriculum Foundations. *Journal of Curriculum Studies*. 15(4), 357-371

Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and learning: The Middle School Years*. The University of Chicago Press.

Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: the University of Chicago Press.

Egan, K. (2003). *Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?* Phi Delta Kappa International.

Egan, K. (2006). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass Books.

Egan, K. (2009). the Arts as the "Basics" of Education. At: WWW.edcu.sfu.ca/kegan.

Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. (3rd Ed.). N.Y.: Macmillan College Publishing Company.

Eisner, E. (1998). *The Kind of Schools We Need*. N.H.: Heinemann, Portsmouth.

Eisner, E. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. N.Y.: Macmillan Publishing Company.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Continuum.

Hayek, F.A. (1970). The Primacy of the Abstract. In *Beyond Reductionism*, Koestler and Smythies, Jr. (Eds.)

Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Education Institute for the Art, Occasional Paper.

Robinowitz and Schubert (1989). Prerequisite Knowledge in Curriculum. In: *International Encyclopedia of Education*. Postlewait and Husen (Eds.), Pergamon Press.

Short, E.C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.

Sparshott, F. (1991). Imagination - The very Idea. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 48, 1-8.

Von Oech, R. (1986). A *Kick in the Seat of the Pants*. N.Y.: Harper and Row Incorporated.

Young, L.P. (2003). The problem with Power of Imagination. *English Journal*.